NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 4 Poznań, kwiecień 1926 Rok II

Komitet Redakcyjny:

E. Dierlówna, E. Groele, K. Perucki, St. Rumiński i Fr. Zych.

Reforma administracji szkolnej.

Zdajemy sobie dzisiaj wszyscy sprawę z tego, że jednym z głównych powodów naszych niedomagań jest zbyt szeroko i błędnie rozbudowana administracja państwowa i, że bez jej reformy z miejsca nie ruszymy. Toteż dziwić się nie należy, że Rząd przystępując do niej, powołał komisję, składającą się z fachowców, do opracowania projektów reformy administracji państwowej. Owa Komisja trzech ukończyła już swoje prace i złożyła je Rządowi. Między innemi wygotowała i projekt reformy administracji szkolnej. Leży on właśnie przed nami a nosi tytuł: „Ustawa z dnia... 1926 o ustroju administracji szkolnej". Piszemy właśnie o nim.

Ustrój administracji szkolnej można oprzeć na dwóch zasadach, albo na zupełnej niezależności władz szkolnych od wszelkich innych działów administracji państwowej, a więc na zamkniętej w sobie budowie, albo na większem lub mniejszem zespoleniu szkolnictwa z władzami administracji cywilnej.

Dotychczasowy ustrój szkolnictwa w Polsce opiera się na pierwszej zasadzie. Na czele stoi minister W. R. i O. P. Podlegają mu kuratorzy z inspektorami, niezależni i jedyni kierownicy szkolnictwa na terenie swych kuratorjów i inspektoratów szkolnych. Zdawało się, że nie znajdzie przeciwników tak postawione, ale jeszcze w zupełności nierozwiązane, zagadnienie administracji szkolnej, odpowiadające nietylko koniecznym warunkom niezależności edukacji, ale i tradycji pol-

skiej, zapoczątkowaej chlubnie przez Komisję Edukacyjną. Niestety! Ta właśnie niezależność władz szkolnych znajduje wielu zdecydowanych przeciwników. Komisja trzech należy również do nich. W projektowanej ustawie szkolnej nie można się już dopatrzeć zespolenia władz drugiej i trzeciej instancji, ale widzi się zupełne podporządkowanie szkolnictwa władzom administracji cywilnej, tj. wojewodom i starostom.

Jeżeli się myśli o reformie administracji szkolnej, to naprawdę nie wolno zapominać o trzech zasadach, a mianowicie: 1) o oszczędności, 2) o tem, że szkołą powinien kierować fachowiec - pedagog i 3) o wciągnięciu do pracy nad szkołą czynnika obywatelskiego. Otóż projekt Bobrzyńskiego, chociaż w uzasadnieniach swoich do niego dołączonych zapowiada częściowe wcielenie tych zasad, zwłaszcza ostatniej, nietylko żadnej z nich nie uwzględnia, ale właśnie treścią artykułów godzi w nie. Przypatrzmy się zatem bliżej projektowi.

Naczelne kierownictwo i zwierzchni nadzór nad szkołą w Rzeczypospolitej Polskiej ma minister W. R. i O. P., niezależny i niezespolony z żadną inną władzą. Drugą instancję stanowią Rady Szkolne Wojew. Ponieważ dzisiaj nie we wszystkich województwach istnieją Kuratorja jako władze szkolne drugiej instancji, dlatego projekt p. Bobrzyńskiego, pomnażając ich liczbę, pociąga za sobą zwiększenie wydatków Państwa na szkołę przez stworzenie nowych posad kuratorów, wizytatorów i całego zastępu urzędników. Jeżeli zatem chodzi o oszczędność, to projekt godzi w jej zasady. To jednak możnaby jeszcze przeboleć. Daleko groźniej przedstawia się koncepcja oddania najwyższej władzy szkolnej na terenie województwa wojewodzie. Wprawdzie projekt mówi, że naczelną władzą szkolną w każdem województwie jest Rada Szkolna Wojewódzka, to jednak skład jej, 11—18 osób, powołanych, z wyjątkiem trzech reprezentantów ciał samorządowych, przez wojewodę, czyni tę radę organem osobistym p. wojewody. Ale nietylko to. I kompetencja Rady Szk. Wojew. jest ograniczona. Wojewoda może bowiem wstrzymać uchwałę Rady, sam jednak jest władny bez sankcji Rady załatwiać „nagłe sprawy“. Jeżeli do tego dodamy jeszcze i to, że kurator nawet w sprawach personalnych musi się porozumieć z Wojewodą, to widzimy, że wojewoda na terenie województwa jest panem życia i śmierci w szkolnictwie. Gorzej znacznie jak z kuratorem, zepchniętym do rzędu zastępcy wojewody, pozbawionym zresztą zupełnie praw, obeszła się Komisja Trzech z inspektorem szkolnym. On nie może być nawet zastępcą starosty w projektowanej Komisji Szkolnej Powiatowej. Jest tylko zwyczajnym podwładnym urzędnikiem starościńskim, którego bierze się w ten sposób w kuratelę, że się mu wyznacza w starostwie izbę do urzędowania i daje

pomoc kancelaryjną. Na terenie powiatu panem szkoły jest starosta.

Sprawa powołania do pracy nad szkołą czynnika obywatelskiego przedstawia się także nie lepiej. Mówiliśmy już, że na 11—18 członków Rady Szkolnej Wojewódzkiej trzech zaledwie pochodzi z ciał samorządowych. Jest to liczba tak mała w stosunku do liczby członków pochodzących z nominacji, że z całą słusznością twierdzić można o nic nieznaczącym wpływie tego ważnego bardzo czynnika w szkolnictwie. I to jest trzecia najsłabsza strona projektu. Widzimy zatem, że projekt żadnej z wymienionych zasad nie uwzględnił: nie oszczędza, ale zwiększa wydatki, na czele szkoły stawia jurystów, a czynnik obywatelski lekceważy.

Nie poruszając innych stron projektu, stwierdzić należy, że wycisnęła na nim swe piętno szkodliwa dla rozwoju każdego państwa idea biurokratyczna i polityczna, której podporządkowano ideę wychowawczą, ideę niezależności szkoły od wszelkich prądów i tarć życia politycznego. Są w błędzie ci wszyscy, którzy w tak pojętem zespoleniu szkolnictwa widzą wzmocnienie państwa. Nie mamy na to dowodów w historji. Przeciwnie mamy przykłady odstraszające. Ujawnił je Stanisław Szczepanowski i widział w byłej Galicji, dlatego twierdził, że „w ustroju biurokratycznym, opartym na pojęciu o nieomylności biurokratów, a przyrodzonej ograniczoności obywatelstwa pedagogiem jest płatny czynownik, narzucający obywatelstwu, od którego otrzymuje płacę, pewien szablon edukacyjny i nietroszczący się o potrzeby i właściwości społeczeństwa, tak, że nieraz z jego mundurków szkolnych robią się Zwangsjacken (kaftany przymusowe)“.

Niezależnie od tego, co powiedział Szczepanowski, nietrudno przewidzieć, coby się stało ze szkołą w razie, gdyby koncepcja Komisji uzyskała sankcję ustawy. Szkolnictwo wydane na łup walk partyjnych, upadłoby, wiemy bowiem, że dzisiaj wojewodowie przeważnie są mężami zaufania stronnictw politycznych, które w danym województwie posiadają największy wpływ. Walki te musiałyby pociągnąć za sobą upadek szkoły i oświaty, a w najlepszym razie nastąpiłoby skostnienie i zbiurokratyzowanie wychowania publicznego. Byłoby to może największe zło, jakie w skutkach swych pociągnęłyby za sobą projekty p. Bobrzyńskiego.

Nauczycielstwo wszystkich kategoryj szkół: średnich i powszechnych, inspektorzy szkolni i wszyscy rozumni oświatowcy wypowiedzieli się już nieraz przeciw tendencjom podporządkowania szkolnictwa administracji cywilnej, to też i omawianemu projektowi wypowiedziano również walkę.

Teraz czas na Rząd i Sejm.

Szkoła powszechna i regjonalizm

Dzisiejsza szkoła powszechna zajaśniała promiennym blaskiem wielkiego serca największego współczesnego pisarza Rzeczypospolitej. Ukazała się oczom czytelników i widzów w całym uroku radości i wiary, że ona właśnie będzie wiosną nowej, ze „świata pracy“ powstającej Polski.

Gdy cień Jego odjeżdżał, „ręce załamawszy na pancerz“, pozostała ostatnia Jego najserdeczniejsza myśl na „smutnej, pustej wsi, gdzie się nic nie dzieje, gdzie się życie pospolite, jak młyńskie koło obraca“. Na tę wieś do dużej izby szkoły wiejskiej, w to niby, jałowe pastwisko codzienności, wprowadzał grono najświatlejszych umysłów polskich i otwierał oczy czytelników i widzów na wielkie bogactwo tego życia, wpajając w dusze najgłębsze przekonanie, że „solą tej ziemi“ jest nauczyciel szkoły powszechnej.

Wieś polska, związana z pracą na roli przy 67 procentach całego obszaru zajętego przez ziemie uprawne, łąki i pastwiska oraz 24 proc. lasów — jest najżywotniejszą podstawą przyszłości społecznej, gospodarczej i kulturalnej Polski. Ona stanowić będzie najbardziej decydujący teren dla wszelkich ukształtowań się naszego życia państwowego. Rozwiązanie najbardziej skomplikowanych spraw zależeć będzie od podstawy wsi. Nadewszystko od jej kultury materjalnej i rasowych wartości etycznych. Ze wsią wiąże się szeregiem nici życie małego miasteczka. Ono ze swej strony oddziaływa i wpływa na kształtowanie się życia wsi. Wpływa dodatnio i negatywnie. Życie małych miast gospodarcze i kulturalne sprzęga się siecią komunikcyjną z centrem lokalnym i kompleks ten tworzy indywidualność terytorjalną gospodarczą, rasową, narodowościową i kulturalną (regjon czy ziemię). Życie ostatnich lat państwa polskiego tworzy takie terytorja, które bądź się pokrywają z tradycją historyczną, bądź też, pewne granice zaciera, centra lokalne podtrzymuje lub zmienia. Gdyby nie różnorodność obowiązującego prawa, nieukończone prace Komisji Kodyfikacyjnej, nie brak jednolitego ustawodawstwa w zakresie życia samorządowego i z tem wszystkiem związana sprawa podziału administracyjnego — proces indywidualizacji terytorjalnej zacierałby ślady i granice dzielnicowe zaborcze i tworzył jednolitość organizmu państwowego.

Któż dzisiaj najwięcej jest powołany na jedynie dostępnem polu budzenia świadomości społecznej dla tych czynników pierwszorzędnej wagi w życiu państwa? Gdzie świadomość ta najistotniejsza mieć będzie znaczenie i najdonioślejszą odegra rolę? Na szerokim obszarze wsi, następnie miasteczek oraz indywidualności terytorjalnych, ziem i regjonów. Na tym bezpośrednim terenie życie instytucyj społecznych, ich aktywność, rzutkość, inicjatywa i sfera oddziaływań mieć będzie znaczenie realne i bezpośrednie. W zakresie działania instytucyj szkoła powszechna ma wyjątkowe znaczenie. Przedewszystkiem pod kątem widzenia przyszłości. Zwłaszcza na polu wychowania młodego pokolenia przez poziom i wpływ przedmiotów nauczania, atmosferę szkolną, współżycie rodziny i szkoły. Ale to nie wszystko: szkoła powszechna musi być organizmem składowym

własnego środowiska, którem żyje. Musi stać się najistotniejszą i niezbędna potrzebą danego otoczenia. Doprowadzić szkołę do takiej roli, aby jej brak, usunięcie było odczute jako zachwianie równowagi życia zbiorowego — oto największe i najdonioślejsze posłannictwo szkoły powszechnej. Aby tę rolę szkoła powszechna spełnić mogła, musi swój ogólno-państwowy program nauczania indywidualizować zależnie od środowiska. I w treści i w metodzie. Nie należy nigdy zapominać, że szkoła jest instytucją społeczną, że część funkcyj społecznych wypełnia w zastępstwie naturalnych obowiązków dorosłego pokolenia, wychowując własne ich dzieci. W tej roli jest pośrednikiem, ogniwem spajającem interesa państwa z wolą jednostki.

Wola jednostki (ojca, matki) może być w stosunku do szkoły czynnikiem destrukcyjnym, jeżeli poziom kultury materjalnej i etycznej nie dorósł do ogólnego czy też przeciętnego poziomu kultury społecznej danego państwa. Może być, oczywista, odwrotnie, skoro atmosfera szkolna stoi na poziomie niskiej kultury środowiska i dostosowuje się do czynników biernych, wpadając w konflikt (dodatni) z nielicznemi czynnikami aktywnemi danego otoczenia. Szkoła, jako instytucja społeczna musi mieć swoje oblicze. Tworzyć ją będzie indywidualność nauczyciela. Indywidualność wychowawcy młodego i dorosłego pokolenia ściśle i nierozdzielnie. Łączność tych dwóch czynników jest tak oczywista jak spójnia oddziaływań wychowawczych rodziny i szkoły.

Indywidualność ta musi wżyć się w psychikę otoczenia, musi ją znać i rozumieć. Zrozumieć nietylko instynktem, ale wiedzą. Cały szereg składników, które kształtowały psychikę otoczenia musi być dostępny indywidualności wychowawcy. A więc: czynniki rasowe, historyczne i narodowościowe, religijne, gospodarcze z całem podłożem naturalnem (ziemi) kulturalne w sferze języka, obyczaju itd. Nie znaczy, aby wychowawca środowiska miał to wszystko sam opanować, ale musi bezwarunkowo mieć pełne dla tych rzeczy zainteresowanie, kult, szacunek i być umiejętnym organizatorem poznawania tych rzeczy w otoczeniu współpracowników i wśród myślącego społeczeństwa.

Tak się działo w szkole porębiańskiej Stefana Żeromskiego. Z jedną różnicą, że wśród uświadomionych zastępów bojowników o siedmioletnią szkołę powszechną podstawę jednolitego ustroju, „triumf idei regjonalizmu" będzie, jak pisze p. J. E. Płomieński **(Problem pracy w „Przepióreczce" Żeromskiego 1926)** czynem „tych szarych i cichych ludzi, prawdziwych ludzi pracy, którzy zajmują w sztuce drugorzędne miejsce lub są zupełnie niewidoczni (koledzy Przełęckiego i grono kandydatów na przyszłych działaczy oświatowych... Grzegorz Zielonka, Paweł Smalski, Ryk, Władek Wrona...). Oni będą pracować twardo, nieustępliwie, oni będą żłobić szerokie koryto dla polskiej kultury w zapadłych prowincjach"...

Aleksander Patkowski (Warszawa).

—

Psychologiczne podstawy nauki czytania i pisania

Psychologja i pedagogja doświadczalna uczy nas, że wszystko, co wiemy, dostaje się do naszej świadomości drogą mniej lub więcej skomplikowanego procesu psycho - fizycznego. Zatem i umiejętność czytania i pisania zdobywamy taką samą drogą: procesem złożonym, a skomplikowanym może więcej, niż się to dzieje przy nauce czegokolwiek innego. Że tak jest, wystarczy porównać proces, który się w nas dokonywa, jeśli chcemy nazwać jakikolwiek bądź przedmiot, z procesem czytania.

W pierwszym wypadku — mówiąc o rzeczy najogólniej — przedmiot postawiony przed nami działa na zmysł wzroku swą barwą i kształtem. Wrażenie odebrane budzi w nas wrażenie podobne, wcześniejsze, na podstawie którego, drogą asocjacji dokonywa się w nas wyodrębnione pojęcie przedmiotu; pojęcie to przypomina jego nazwę, czyli akustyczne wrażenie niegdyś odebrane, które drogą dalszego kojarzenia wywoływa motoryczne wrażenie i uzdalnia nas wkońcu do wypowiedzenia nazwy przedmiotu.

Daleko zawilszym procesem jest czytanie. Tutaj nerwy oczne i centrum wzrokowe nie mają do czynienia z przedmiotem realnym, ale z jakimś splotem linij i kresek, kółek i punktów, w umyśle dziecka, uczącego się czytać, jeszcze nieuporządkowanych. Dziecko takie, patrząc na wyraz napisany, odbiera naprawdę takie wrażenie. To wrażenie jednak momentalnie porządkuje się w umyśle dziecka w obraz graficzny, właściwy tylko temu wyrazowi. I ten proces jest pierwszem wrażeniem wyrazu jako całości, jego pierwszą syntezą. Ale dziecko, uczące się elementarza, wyrazu tego od razu nie przeczyta, dopiero analiza wzrokowa wyrazu na części już dziecku znane, uzdalnia je do tego. Toteż wzrok po ogarnięciu całości biegnie natychmiast ku lewej stronie wyrazu i dzieli go na grupy znane dziecku bliżej. Po apercepcji i zrozumieniu pierwszej grupy, resp. części wyrazu, budzi się w umyśle dziecka drogą momentalnego kojarzenia głosowe wyobrażenie, potem wymawianiowo motoryczne, a wkońcu, jeśli dziecko część tę wypowie, uzupełniają całość procesu wrażenia słuchowe. Po apercepcji drugiej części wyrazu, odczytuje ją dziecko drogą takiego samego kojarzenia. Tak dzieje się z każdą następną zgłoską, dopóki nie zostanie odczytany cały wyraz. Dopiero teraz budzi się w umyśle dziecka akustyczne wyobrażenie wyrazu w brzmieniu dawniej słyszanem, następuje zidentyfikowanie tego brzmienia z brzmieniem wyrazu odtworzonego przez odczytanie, zrozumienie go, i przyjęcie do świadomości, czyli dokonywa się pojęcie wyrazu napisanego[1]). Oto krótko naszkicowany proces czytania. Mieliśmy więc: 1) wzrokową syntezę, czyli wzrokowe ogarnięcie całego wyrazu, 2) jego analizę na części 3) syntezę odczytania całości, czyli wybrzmienie i zrozumienie wyrazu. Zapamiętajmy to sobie.

---

[1]) H. Nöll. Formale und materiale Inteligenzdefekte als Hemmungen im ersten Leseunterricht der Schwachbegabten. Die Psychologie des Lesevorganges.

Jeżeli proces, który tutaj w krótkości zaznaczono, wykorzystać mamy przy nauce czytania i pisania a to uczynić musimy, jeśli pragniemy oprzeć czytanie na podstawach psychologicznych, to nie wolno nam przeoczyć rzeczy drugiej, mianowicie właściwości języka, w którym uczymy czytać i pisać. „Język bowiem jest najistotniejszym składnikiem i objawem kultury i rezultatem historycznego jej rozwoju. Na tle tego rozwoju zmieniała się w ciągu wieków wymowa, powstawała grafika i kształtował się między mową a pismem wzajemnie łączący je stosunek. Odmienne warunki życia ogólno - kulturalnego i językowego wytworzyć musiały różne narodowe odmiany tego stosunku. Każdy język ma wskutek tego właściwy tylko sobie zasób wyobrażeń wymawianiowo - słuchowych i graficzno-wzrokowych i w każdym z nich elementy te inaczej się względem siebie układają[1]).“

Inaczej więc wykorzysta procesy psychiczne w nauczaniu czytania Francuz i Anglik a inaczej Niemiec, a jeszcze inaczej Polak. Zależy to bowiem od historycznego ustosunkowania się obrazów graficznych do ich wyobrażeń językowych. Ta właśnie różnorodność stała się obok tradycji, głównym powodem różnych metod elementarza. Rzecz jasna, że każdy naród dąży do stworzenia takiej metody, która ze względu na naturę języka najpewniej i najprędzej wiedzie do celu.

Nasz język w porównaniu z językiem angielskim i francuskim, oznaczających się daleko posuniętą rozbieżnością między językiem pisanym a mówionym, posiada pisownię prawie fonetyczną, gdyż stosunek między literami a zgłoskami jest stały i dobrze wyczuwalny. Język nasz posiada jeszcze jedną właściwość mianowicie, niewielką liczbę wyrazów jednozgłoskowych. Te dwie właśnie cechy naszej pisowni i języka mówią nam wyraźnie, jakiej metody należy użyć, któraby w nauce elementarza przy wykorzystaniu znajomości procesów psycho - fizycznych najłatwiej prowodziła do celu. Ażeby z tego, co dotąd powiedziano wysnuć wnioski ostateczne i praktyczne, należy przypomnieć sobie jeszcze to, co nauka mówi o czytaniu ludzi dorosłych. Ucząc bowiem czytać i pisać, musimy widzieć wyraźnie cel, do którego osiągnięcia jak najprędzej dążyć musimy. Jest rzeczą stwierdzoną naukowo, że człowiek dorosły czyta wyrazami, t. zn. czytając, ogarnia jednem rzutem oka obraz graficzny wyrazu, a nawet kilku wyrazów. I tylko o takem uzdolnieniu powiedzieć można, że dany osobnik osiągnął umiejętność czytania. Celem więc naszym powinno być jak najwcześniejsze nauczanie ucznia czytania całemi wyrazami.

Znając więc procesy psychiczne czytania, właściwości naszej mowy i cel do którego dążyć mamy, możemy z pośród metod elementarza, które wytworzyła tradycja, wybrać tę metodę, która znajduje się najbliżej wymienionych warunków, albo stworzyć taką, któraby tym warunkom najbardziej odpowiadała. Metodą taką może być metoda wyrazowa analityczno - syntetyczna. Punktem wyjścia będzie więc wyraz wypowiedziany i napisany, poznany zmysłem słuchu i wzroku i wrażeniem ruchowem.

---

[1]) Stanisław Szober — Zasady nauczania języka polskiego.

Potem następuje analiza wyrazu na zgłoski i przeróbka nowego materjału, jako końcowa synteza. Tylko ta metoda może być naturalną polską metodą elementarza.

E Groele (Poznań).

Wymiana prac uczniowskich w przedmiotach artystyczno zręcznościowych.

Rokrocznie organizuje się w naszych szkołach wszelkich typów i stopni wystawy różnego rodzaju, przeważnie jednakowoż z działu przedmiotów artystyczno - zręcznościowych (rysunki, roboty ręczne). Z wystaw tych korzysta zarówno nauczycielstwo jak młodzież. Nauczyciel czerpie z nich jakoby z źródła impulsów metodycznych, młodzież bierze nagrodę za pracę dokonaną, a zachętę na przyszłość. Niestety wystawy te zbyt krótko trwają, aby mogły być należycie wykorzystane. Dlatego to niektóre szkoły poza wystawami perjodycznemi organizują wystawy stałe, które, zmieniając co pewien czas szatę dekoracyjną oraz materjał wystawowy, zasilany coraz to nowemi okazami, podtrzymują zainteresowanie wśród uczniów. Stosowanie jednakowoż tego systemu na większą skalę napotyka w licznych wypadkach na nieprzezwyciężone trudności z powodu braku odpowiednich sal i funduszów, nie wyłączając tu i ówdzie humorystycznego braku zrozumienia dla samej akcji ze strony kierowników szkół, zwłaszcza postarzałych duchem, nie mogących nauczycielowi rysunku darować, że „tak dużo kredy marnuje". Ale jest jeszcze jeden rodzaj wystaw szkolnych, dotąd wcale lub mało uprawiany, aczkolwiek nie wymaga żadnych specjalnych sal ni funduszu, tylko trochę dobrej i mocnej woli. Mam na myśli wystawę ruchomą, korespondencyjną czyli poprostu wymianę[1]) prac uczniowskich, przedstawiającą się w praktyce następująco:

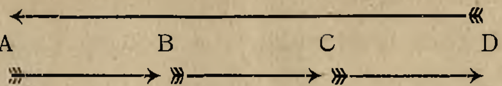
Dwie szkoły równorzędne wymieniają pomiędzy sobą najcenniejszy materjał, który się wystawia na widok publiczny w sali rysunkowej lub na korytarzu w szafach oszklonych lub w ramkach kastowych z podaniem najważniejszych momentów prac jak: temat zadania, wiek ucznia, jego nazwisko i miejsce zamieszkania. Wybitnie udatne cechy prac omówi nauczyciel przygodnie podczas lekcji rysunku; mianowicie zwróci uwagę na szczęśliwie rozwiązany problem światłocienia, na proporcję i rytm rysunku, harmonizujące kontrasty intensywnych barw, podkład uczuciowy itp.

Odmienna droga, do tego samego celu wiodąca, przedstawia się jak następuje: nauczyciele rysunku kilku szkół utworzą obwód, wśród którego przeprowadzają wymianę prac według uzgodnienia.

Najlepiej sprawa się udaje, jeżeli wszystkie szkoły równocześnie puszczają w kurs swój materjał, a więc szkoła A uskutecznia wysyłkę do szkoły B, B do C, C do D, D wreszcie do A.

---

[1]) Kunst und Jugend, 1925, 1. Tauschverkehr mit Schülerarbeiten, Stäck.



W regularnych odstępach czasu n. p. co dwa lub trzy tygodnie krążenie w tym samym porządku się ponawia, aż wkońcu materjał wraca do swojego punktu wyjścia. Po takim jednym kursie wymiany nastąpić może i jest nawet bardzo pożądane przegrupowanie obwodów, poczem kolejno dalsze kursy się odbywają.

Ten ostatni sposób szczególniej ułatwiony jest w ośrodkach, posiadających większą ilość szkół. Szkoły pojedynczo rozsiane najlepiej zastosują wymianę bezpośrednią, która także umożliwia skomunikowanie się bardziej odległych okolic w kraju i poza krajem. (Poznańskie — Łowickie, Pomorze — Śląsk, Polska — kolonje polskie w Francji, Brazylji). Do nawiązania kontaktu pomiędzy szkołami różnych okolic służyć mogą czasopisma dla nauczycieli i dzieci (Płomyk!).

Na podstawie tych kilku założeń technicznych łatwo nasunąć się może twierdzenie, że praca według pow. systemu jest bardzo żmudna. Praktyczne jednakowoż przeprowadzenie omawianego projektu w jego najróżnorodniejszych odmianach daje dowód, że jest to system faktycznie mniej kosztowniejszy od organizacji wystaw stałych jak perjodycznych, dający się nadto łatwo zastosować w wszystkich szkołach powszechnych wszelkiego typu, od szkół wydziałowych począwszy a na jednoklasówce skończywszy.

Następnie wskażę jeszcze na korzyści, jakie płyną z wymiany prac uczniowskich dla nauczyciela i młodzieży. Otóż dla poszczególnego nauczyciela wymiana taka jest niejako praktycznem czasopismem fachowem o podkładzie psychologiczno - folklorystycznym, z którego, poznając zbiorową duszę dziecka, ciągle doskonalić może swoje postępowanie metodyczne w tempie przyspieszonem. Dla ogółu zaś nauczycieli rysunku i robót ręcznych stosowanie metody wymiany byłoby zaczątkiem naukowej kooperatywy zawodowej, któraby bezprzecznie pozycję przedmiotów artystyczno - zręcznościowych w szkole powszechnej wzmocniła i odpowiednio ulepszyła. Dziś rysunki w szkole odgrywają rolę kopciuszka zaniedbanego, chociaż mogłyby być piękną królewną o mocy ogólno-kształcącej wśród reszty przedmiotów idealnych i realnych. Czas już kres położyć tej fatalnej sytuacji przez należyte zorganizowanie się nauczycieli rysunku szkół powszechnych.

Przejdźmy teraz do korzyści, jakie odnoszą z wymiany prac — dzieci. Przedewszystkiem mają one możność poznania zdolności twórczych swoich kolegów z różnych zakątków kraju (autentyczne wycinanki łowickie!) oraz żyją w stałem zainteresowaniu dla przedmiotów artystycznych, co musi się przyczynić do pomyślnego rozwoju sztuki ludowej a przez to do rozpowszechnienia kultury estetycznej wśród szerokich warstw narodu. Wreszcie młodzież już wcześnie przywyka do ekonomicznej współpracy (wymiana produkcji) i rzetelnego współzawodnictwa, przygotowując się tem samem do przyszłej walki życiowej. Na tych zaletach natury psychologiczno - socjologicznej poprzestaję; mnóstwo innych wykaże praktyka.

L. Kaczyński (Bydgoszcz).

W jaki sposób należałoby przeprowadzić przekształcenie szkoły tradycyjnej na szkołę nową?

Szkoła pracy, szkoła twórcza, szkoła aktywna, czy jak ją tam jeszcze nazwą ową szkołę przyszłości, o której się tyle mówi i pisze, jest naprawdę do dziś dnia, mimo wszystko, dla większości nauczycielstwa zagadką, o ile chodzi o jej praktyczne rozwiązanie, bo jest to naprawdę zagadnienie wielkie. Teoretycznie, zdaje się, wiemy o co chodzi. Uczeń ma zdobywać wiedzę samodzielnie, twórczym wysiłkiem, własnem doświadczeniem; nauczyciel ma tą pracą tylko kierować. Czyli innemi słowy: uczeń powinien sam w odpowiednim zakresie przejść te doświadczenia, które ludzkość w swoim pochodzie kulturalno - cywilizacyjnem przebyła, a nauczyciel powinien zbierać i łączyć te doświadczenia i gromadzić odpowiedni materjał, na którym uczeń eksperymentując, lub który studjując, mógłby poznać obecny stan wiedzy o świecie. I w tem właśnie leży punkt ciężkości zagadnienia i jego trudność rozwiązania. Jeden człowiek tego nie zrobi. Praca wymaga kolegjalnego wysiłku: zgromadzenia materjału naukowego, czyli stworzenia programu nauki, potem zbiorowego wypróbowania tego programu na podstawie nowych metod nauczania, a wreszcie wprowadzenia w życie osiągniętych i dodatnich wyników. Sprawę powinny ująć w swe ręce władze szkolne i pokierować nią, ale zrobić to może tylko nauczycielstwo i zrobić to ono musi. Poprowadzić zaś całą akcję powinni ludzie, którzy na rzeczy się rozumieją. Kilku takich w Polsce znaleźć się powinno. Należy ich poszukać i wykorzystać odpowiednio. Wydaje mi się, że sharmonizowany wysiłek tych trzech czynników jedynie mógłby kostniejące coraz bardziej z dnia na dzień nasze szkolnictwo w formach administracyjno - biurokratycznych ożywić na nowo i pchnąć je na nowe drogi. Są to prawdy jasne i proste dla tych wszystkich, którzy mają przed oczyma życie, a nie stosy urzędowych kawałków. Wizytatorów naszych i inspektorów, pomiędzy którymi znajduje się wielu wybitnych pedagogów i organizatorów nauki, a nietylko administracji szkolnej, zwolnić należałoby raz od podpisywania i załatwiania różnych szpargałów, i dać im możność spełnienia tych obowiązków, do których właściwie są powołani.

Jak to zagadnienie możnaby rozwiązać, niech nam posłuży za przykład Austrja, gdzie w krótkim stosunkowo czasie dokonano na polu szkolnictwa nadzwyczajnych rzeczy, które, intrygując swą oryginalnością i wynikami, zwabiają ze wszystkich stron świata do siebie działaczy pedagogicznych. Przypatrzmy się zatem, w jaki sposób Austrja pracę w tym kierunku przeprowadziła.

Przedewszystkiem zajęto się tam przygotowaniem programów i nauczycieli. Powołano do życia 260 klas próbnych (w samym Wiedniu 156), celem zgromadzenia materjału do programów naukowych, opartych o środowisko, w którym szkoła istnieje. Z tych materjałów powstał projekt programów, który poddano dyskusji i krytyce ogółu nauczycielstwa na konferencjach okręgowych. Program opracowano ponownie według uwag konferencji. Każde miasto i każdy powiat potworzyły Komisje progra-

mowe. Kierowali niemi inspektorzy, lub wybitni nauczyciele. Każda miejscowość otrzymała w ten sposób swój program. Równocześnie odbyło się we Wiedniu 600 lekcyj próbnych, w całym kraju razem 1 200 w obecności 3 600 nauczycieli; urządzono 9 kursów wakacyjnych z 1 500 nauczycielami, powołano do życia Instytut Nauczycielski we Wiedniu, z 2 700 słuchaczami. W ten sposób potworzone programy tymczasowe poddano 4-letniej próbie. W 5 pierwszych latach nauki, to znaczy w oddziale 1—5 nie było rozkładu materjału na przedmioty (Koncentracja — Gesamtunterricht). Nie było również sztucznego rozkładu godzin i dzwonek nie przerywał pracy. Wszelkie wypisy zastąpione doborem 6—10 tomików dziełek dla dzieci. W sposobie uczenia zwrócono na następujące momenty uwagę: na roboty ręczne, obserwację, przeróbkę psychiczną, uporządkowanie materjału, wycieczki. Po 4 latach opinje gron nauczycielskich szkół średnich i powszechnych i inspektorów orzekły, że próba wydała wynik dodatni, gdyż postęp wzrósł o 5—9 procent. Teraz dopiero po 4-letniej próbie przystąpiono do przebudowania starej szkoły. Stworzono program ramowy dla czterech niższych klas szkół powszechnych, w których nauka odbywa się sposobem koncentracyjnym bez podziału na przedmioty. Specjalizacja nauki następuje dopiero w 5. roku szkolnym. Program ramowy rozszerzają Komisje Rejonowe, celem odpowiedniego wykorzystania środowiska.

Praca w nowej szkole jest trudniejsza, ale nauczycielstwo nie uchyla się od tego ciężaru, owszem, przez żądanie reformy i podniesienia kształcenia nauczycieli, okazuje nauczycielstwo austrjackie wielkie zrozumienie dla nowych potrzeb.

Oto droga, jaką pójśćby należało i u nas. Początek dać powinny wielkie miasta.

Pławski.

W sprawie szkolnictwa specjalnego.

Istniejący w Polsce (przynajmniej na papierze) przymus szkolny nie obejmuje dzieci t. zw. anormalnych. Należą do nich głuchoniemi, niewidomi, umysłowo - upośledzeni i moralnie zaniedbani. Pozostawienie tych dzieci bez szkoły prowadzi do tego, że gdy wyrosną, musi się dla nich budować schroniska, domy opieki i specjalne zakłady poprawcze, albo psychjatryczne; a ponieważ nie nauczono ich zamłodu niczego, utrzymanie ich w zakładach jest utrudnione i połączone z wielkiemi kosztami.

Czynione od dawna na całym świecie próby kształcenia tego rodzaju dzieci wykazały, że niektóre z nich dochodzą przez kształcenie w szkołach specjalnych do samowystarczalności społecznej, t. zn. są zdolne wypełniać obowiązki i prawa obywatelskie tak jak człowiek normalny.

W Polsce też istnieje szkolnictwo specjalne, ale jak niedostatecznie jest ono rozwinięte, to objaśnić może fakt, że na około 6 tysięcy głuchoniemych dzieci, zaledwie siódma część tej liczby korzysta z nauki w zakładach dla głuchoniemych. Nie lepiej, a często gorzej, przedstawia się sprawa z niewidomemi i umysłowo upośledzonemi.

W Wielkopolsce panował dawniej przymus szkolny w stosunku do tych dzieci, to też w przeciwieństwie do innych dzielnic nie spotykamy tutaj tylu żebraków, którzy przeważnie rekrutują się z niekształconych anormalnych.

Obecnie obserwować możemy pewne obniżenie się tego zainteresowania ludności do szkolnictwa specjalnego. Niejednokrotnie stwierdzono brak uświadomienia o ważności specjalnych szkół, a nawet o ich istnieniu. Wyrazem tego jest późne zapisywanie dzieci do szkół i co za tem idzie utrudniona nauka; łatwiej bowiem rozpocząć naukę z dzieckiem (zwłaszcza z głuchoniemem) w wieku, najlepiej ku temu się nadającym, niźli z dzieckiem o parę lat spóźnionem.

Ponieważ w należytym rozwoju szkolnictwa specjalnego tkwi rozwiązanie poważnej kwestji społecznej, a mianowicie zmniejszenie się ilości osób, potrzebujących na starość pomocy i opieki państwa, dlatego nie powinna ta kwestja być obcą i nauczycielstwu szkolnictwa powszechnego. Koledzy — zwłaszcza po wsiach — mają wiele sposobności do uświadamiania i pouczania ludności kiedy i gdzie należy kierować anormalnych.

Z myślą, że przy nadchodzącym czasie zgłaszań, koledzy przypilnują, by dzieci anormalne, z ich terenu działalności, wysłano do odpowiednich zakładów, podaję dla informacji, że w województwie poznańskiem opiekę nad specjalnemi zakładami sprawuje samorząd: Starostwo Krajowe w Poznaniu. Podlegają mu: 1) Krajowe Zakłady dla głuchoniemych w Poznaniu i w Kościanie, 2) Zakład dla ociemniałych w Bydgoszczy, 3) Szkoła dla umysłowo - upośledzonych przy Krajowym Zakładzie Psychjatrycznym w Owińskach pod Poznaniem, 4) Krajowe Zakłady poprawcze w Szubinie i w Cerekwicy. W samym Poznaniu (przy placu Stawnym) jest szkoła specjalna dla umysłowo - słabych (opóźnionych w rozwoju itp.).

Do zakładów krajowych przyjmowane są dzieci na podstawie świadectwa lekarskiego, wystawionego przez lekarza powiatowego. Koszta utrzymania dzieci ubogich ponoszą związki ubogich powiatu, z którego dziecko pochodzi.

St. Werc (Kościan).

W obronie godności nauczycielstwa szkół powszechnych.

W 9 numerze „Przeglądu Pedagogicznego" ogłosił Zarząd Okręgowy Poznańskiego T. N. S. W. oświadczenie, będące uzasadnieniem do votum seperatum, zgłoszonego na Walnym Zjeździe T. N. S. W. dnia 2 lutego br. przez 4 Okręgi przeciw uchwale, która opowiedziała się za współpracą z nauczycielstwem szkół powszechnych. Są to nieuzasadnione żale do nas, a zakończone wyznaniem, że podanie ręki nauczycielstwu szkół powszechnych „byłoby dla T. N. S. W. tylko upokorzeniem". „Okręg Poznański — kończy oświadczenie — zastrzega się przeciw jakimkolwiek próbom współdziałania z takim sprzymierzeńcem."

Te wynurzenia, aczkolwiek rewelacyjne ze względu na zignorowanie najprostszych form przyzwoitości, obowiązujących przedewszystkiem tych, którzy głoszą swoją przynależność do wysokiej kultury, nie są rewelacją dla nas. Odezwał się tu stary, dobrze nam znany refren, towarzyszący

zawsze wszelkim wystąpieniom pewnych osób lub grup T. N. S. W. w stosunku do nauczycielstwa szkół powszechnych. Nie zamierzamy też silić się na obniżenie tego tradycyjnie „górnego“ lotu, tylko chcemy wykazać nieścisłość argumentacji, brak logiki, uparty konserwatyzm odnośnie do postępu i rozwoju życia, wreszcie niezgodność przedstawionych faktów z rzeczywistością.

Zostajemy wprowadzeni w zagadnienie twierdzeniem, że „nauczycielstwo szkół średnich odnosiło się zawsze z zupełną lojalnością i życzliwością do nauczycielstwa szkół powszechnych“, gdy tymczasem „przedstawiciele tego nauczycielstwa w Sejmie zwalczali systematycznie wszelkie postulaty“ T. N. S. W., zaś ze strony całego nauczycielstwa „dążono do zdobycia pewnych praw i społecznego znaczenia naszym (tj. T. N. S. W.) kosztem“.

Doprawdy trudno nam pojąć ową utraconą już „życzliwość“ i „lojalność“, skoro animozja do dwóch posłów nauczycielskich (czy słuszna, o tem będzie niżej) przemieniła jednym zamachem tak wzniosłe i cenne uczucia w urągliwy i pogardy pełen gest, skierowany do całego nauczycielstwa szkół powszechnych, liczącego zgórą 61 000 ludzi. Być może, że motywy psychologiczne i logiczne tak nagłej i nieoczekiwanej w normalnych warunkach metamorfozy właściwe są tylko pewnym ludziom z uniwersyteckiem wykształceniem, a niedostępne niższej hierarchji umysłowej. W każdym razie nasz nauczycielski rozum, nasza znajomość życia, stosunków społecznych i panującego obyczaju nie tłumaczą nam w niczem tego dziwnego zjawiska, w którem rzekome grzechy dwóch posłów przyprawiły całe nauczycielstwo o utratę łaski uściśnienia ręki Poznańskiemu T. N. S. W.

Że ta opowieść o życzliwości należy do tworów nie tyle bujnej ile stosowanej wyobraźni, dowodzi fakt, jak to „lojalnie“ potraktował Poznański Okręg T. N. S. W. swoich własnych członków-nauczycieli na urządzonym niedawno Zjeździe wojewódzkim (w marcu br.). Dzień pierwszy (właściwie parę godzin, gdyż Zjazd rozpoczął się pod wieczór) poświęcony został łaskawie wspólnemu spotkaniu wszystkich członków dla wysłuchania rocznego sprawozdania. Z obrad w dniu następnym, rozpoczętych nabożeństwem, wykluczno bezceremonjalnie członków bez studjów wyższych. Zastrzeżono to wyraźnie na programie: dzień drugi Zjazdu — „tylko dla członków z wyższemi studjami“. — Przypomina to opiewany przez poetów bardzo piękny zwyczaj dożynek. Po zakończonych żniwach wysoko urodzeni państwo dziedzice spraszają żeńców na zabawę, na której dziedzic tańczy na klepisku lub podwórzu z przodownicą, dziedziczka z pierwszym z ludu, panicze zaś, panienki i goście z kim, kto może, — według stanu a pryrodzonego afektu — słowem zbratanie stanów na całej linji. Na zakończenie jasny pan „trzyma mowę“ do chłopów, w której podkreśla konieczność współdziałania ludu na korzyść dworu i wywnętrza się ze swoich uczuć „życzliwości“ i „lojalności“ do włościan, poczem każe im się rozejść, ażeby nie przeszkadzali w dalszym ciągu zabawy, odbywającej się na salonach i przeznaczonej już „tylko dla braci z wyższem urodzeniem“.

Twierdzenie o systematycznem zwalczaniu postulatów nauczycielstwa szkół średnich przez posłów-nauczycieli i zdobywaniu jego kosztem przez nauczycielstwo szkół powszechnych należnych mu praw i społecznego znaczenia zaliczamy do rzędu niełądnych wcale bajek. Przynajmniej jeśli chodzi o naszą organizację, to poczytywałaby ona sobie za ujmę stawać w poprzek czyimkolwiek słusznym dążeniom do poprawy losu. W sytuacji, która dostarczyła niesmacznego widowiska wzajemnych szczuć i ujadań poniektórych osób i organizacyj, i na tle której zrodziło się owo lekceważące oświadczenie, byliśmy bodaj czy nie jedynym zespołem, który zachował się spokojnie, z powagą i godnością. Broniliśmy własnych praw, ale nie zaczepialiśmy nikogo. Z goryczą patrzeliśmy, jak ludzie wysoko i nisko wykształceni przypadali sobie do wychudzonych i tak już łydek, w czem zresztą różni profesorzy większego i mniejszego kalibru nie pozostali na uboczu, zwłaszcza nas nie zostawili w spokoju, i bądź to w pojedynkę bądź też gromadnie wyprawiali się na liche i budujące się dopiero zagrody oświaty powszechnej, nawołując do ich niszczenia i obdzierania nauczycieli szkół powszechnych.

Oczywiście, że nasze poprawne stanowisko wobec innych, a więc i wobec T. N. S. W. nie może sięgać tak daleko, żebyśmy biernie mieli się zachowywać nawet wtedy, kiedy po przeciwnej stronie czyni się usiłowania szkodliwe dla nas i szkolnictwa powszechnego. A za takie uznajemy zabiegi o osobną pragmatykę dla T. N. S. W. Zato też, że „udało się p. Smulikowskiemu pogrzebać projekt pragmatyki, opracowany z ramienia T. N. S W.“ należy mu się wielka wdzięczność ze strony nauczycielstwa. Nawet dobrze się stało, że wiadomość o tem znajdujemy w onem oświadczeniu; niech nauczycielstwo dowie się z drugiej ręki, co związkowi posłowie-nauczyciele robią dla niego. Lecz powracając do sprawy pragmatyki, pozwolimy sobie na zapytanie, czy istotnie jest nad czem boleć i o co się gniewać. Pragmatyka to przecież zbiór przepisów, normujących stosunki prawne. Czy istnieją naprawdę rzeczywiste powody, ażeby normy prawne były różne dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich? Było niegdyś tak, że inne prawa tworzono dla chłopa, a inne dla szlachcica Ale to działo się dawno, bardzo dawno temu i dawno też potępione zostało przez wielkie i szlachetne umysły jako niesprawiedliwość, o czem wiedzą dziś już uczniowie szkół średnich i to nie od kogo innego, jeno od tych samych profesorów, którzy nie chcą tej zasady uznać w stosunku do nauczycielstwa szkół powszechnych.

„Szermowano doktryną — czytamy dalej w oświadczeniu — o jednolitości stanu naucz. w tym celu, by zetrzeć z nas wszelkie piętno przynależności naszej do stanu akademickiego.“ Co do pierwszej części tego zarzutu małe zastrzeżenie: zanadto wysoko cenimy myśli wielkich twórców, byśmy śmieli z nich robić narzędzie do niesławnej walki z małostkowemi ambicjami. Idea szkoły jednolitej pozostanie dla nas zawsze dowodem twórczości ducha ludzkiego i wyrazem ciągłego postępu myśli wychowawczej, zmierzającej do wytworzenia takich stosunków w społeczeństwie, w których wyciąganie ręki „wyższych“ do „niższych“ nie będzie poczytywane ani za upokorzenie, ani za hojną łaskawość. Natrząsanie się

z tej idei, osądzanie jej za doktrynerstwo, ba — nawet za prąd, mający zniwelować wyższy poziom kultury, pozostawiamy tym poczciwcom, którzy ukończywszy uniwersytet, powiadają się być „przygotowanymi“ do wyszydzania nawet wielkich myśli i programów, jeśli nie odpowiadają ich poglądom na życie, i którzy wartość nowych haseł naukowych, społecznych i kulturalnych mierzą stopniem ich użyteczności do swoich nieszerokich osobistych celów i przyswojonych nawyków.

To nasze stanowisko, pełne szacunku wobec zdobyczy ducha, będących rezultatem nietylko talentu, ale i głębokich studjów, świadczy wyraźnie, jak dalekiem od prawdy jest przypisywane nam w polemice prasowej i rzeczonem oświadczeniu lekceważenie studjów wyższych i nieuznawanie praw moralnych i materjalnych z ich ukończenia. Na wszystkich naszych zjazdach, w pismach i programach rozbrzmiewa żądanie tworzenia zakładów do kształcenia nauczycieli o poziomie uniwersyteckim. Szeroki ruch samokształceniowy wśród nauczycielstwa dowodzi, że hasło to nie jest teoretycznym frazesem. Równolegle z realizacją tego postulatu pójdzie i dopominanie się o wynikające z tego słuszne prawa. Lecz inna rzecz żądania słuszne, a inna chorobliwe fantazje o wskrzeszaniu urządzeń średniowiecznych, jak np. widoczna w oświadczeniu (i w rzeczywistości) dążność do stworzenia i ugruntowania „stanu akademickiego“. Stany należą do przeszłości. Runęły, gdyż w obliczu nowych wartości okazały się formami martwemi. I nie wykrzesze z nich życia taki proces, że wprowadzi się do nich zasadę stopni umysłowego wykształcenia, zamiast skali urodzenia, która zresztą dawniej oznaczała i różnice poziomów umysłowych. Życie dzisiejsze jest wytworem harmonijnego (przynajmniej powinno być i tak jest gdzieindziej) współdziałania głów i rąk całego narodu, idącego do jednego celu, stworzenia trwałej potęgi Ojczyzny i szczęścia dla wszystkich w Ojczyźnie. Tego nie dokona rozdzierające naród tworzenie stanów, ale zwarta i mocna łączność całej społeczności. Stanowy właśnie punkt patrzenia na świat staje się tragedją dla Poznańskiego Okręgu T. N. S. W. i podobnie myślących. Wszystko, co się podnosi w górę z upośledzenia społecznego, uznaje się tam za anomalję, psującą idealny porządek rzeczy, który powinien być wieczny. Dlatego też i podźwignięcie się nauczycielstwa szkół powszechnych w hierarchji społecznej ogłasza się jako zdobycz, osiągniętą kosztem profesorów szkół średnich.

Gdyby dzieje toczyły się były torami podobnego rozumowania, inaczej wyglądałby dziś świat i nie byłoby na nim Poznańskiego Okręgu T. N. S. W. Przypomnienie pewnych faktów historycznych tę rzecz bliżej wyjaśni. Rewolucja francuska obaliła stany i rozniosła po świecie idee wolności, równości i braterstwa. Pod ich wpływem wyzwolono lud z objęć ucisku pańszczyźnianego. W następstwie tego synowie ludu mogli się kształcić i wchodzić w szeregi inteligencji. Gdyby nie to, dziś niejeden z tej inteligencji, a więc i z członków T. N. S. W. musiałby harować w pocie czoła i przy świstach ekonomskich batów na możnych tego świata. Skoro więc T. N. S. W. zawdzięcza swoje istnienie tej ewolucji dziejowej, to niechże za to pewne jego koła pogodzą się z faktem jej trwania i dzia-

łania także w stosunku do innych i niech swojem postępowaniem nie wskrzeszaja ciemnych mar przeszłości, kiedy to podanie ręki stanom niższym przez wyższe oceniano również jako upokorzenie. „Historja jest nauczycielką życia“ — słyszymy to często z ust profesorów i to w pięknej, klasycznej łacinie. Niechże historja naprawdę stanie się nauczycielką dla wytrąconych z równowagi poniektórych członków i kół T. N. S. W., a wyłuskane z historji sentencje niech nie będą tylko retorycznemi zwrotami, służącemi do popisywania się klasyczną uczonością i znajomością języka starożytnych Rzymian, ale żywą i realną wartością w ujmowaniu zagadnień życia. W świetle tych rozważań walka na terenie sejmowym posłów-nauczycieli z próbami tworzenia „stanu akademickiego“ urasta do rozmiarów zasługi, oddanej nie nauczycielstwu, lecz Państwu.

Nie będziemy polemizowali z twierdzeniem, jakoby warunki pracy w szkołach średnich, metody i cele nauczania były do tego stopnia odmienne od tych samych momentów w szkole powszechnej, że powinny uzyskać „specjalne uwzględnienie“. Polemika taka zaprowadziłaby nas zbyt daleko, a byłaby i tak bezcelową dla ludzi, którzy zapatrzeni w siebie, „jak Budda w własny pępek“, nie potrafili nic dostrzec z głębokich przemian zaszłych w rozwoju szkoły powszechnej i zawsze ją oceniają i oceniać będą pojęciami z czasów, kiedy poraz pierwszy ujrzeli światło dzienne.

Poruszymy jeszcze jedną rzecz, która głównie — zdaje się — napsuła tyle krwi i zachwiała równowagę Poznańskiego Okr. T. N. S. W., mianowicie sprawę tytułu profesora. Jeśli dyskusja w tej materji na niewłaściwe poszła drogi, to czy nie sami nauczyciele szkół średnich tu zawinili? Wyłuszczymy nasze stanowisko w sposób rzeczowy i spokojnie, bez chęci urażenia kogokolwiek. Nauczycielstwo szkół średnich bardzo często podkreśla znaczenie i ważność nauki. Należało się spodziewać, że ta troska o zabezpieczenie prawdziwej nauce odpowiednich praw będzie rozstrzygającą w każdej sprawie, więc i w sprawie tytułów, a nie osobiste uczucia. Stało się naczej. Według powszechnie dziś przyjętych pojęć tytuł profesora jest najwyższym tytułem naukowym, jaki można osiągnąć. Stoi ponad doktoratem. Otrzymują go uczeni, którzy szerzą wiedzę na uniwersytetach. Dostali się na uniwersytet w charakterze profesorów za to, że posunęli i posuwają naukę naprzód, bądź to przez zbogacanie wiedzy, bądź doskonalenie metod naukowych. Ukończenie wydziału filozoficznego nie robi jeszcze uczonym, lecz dopiero daje pewną sumę wiadomości i orjentacji naukowej, które pozwalają na wykonywanie zawodu nauczycielskiego w szkole średniej. Podobnie i ukończenie innych wydziałów nie daje tytułu profesora, lecz tytuł zgodnie brzmiący z wykonywanym zawodem (lekarz, bo leczy — sędzia, bo sądzi — adwokat, bo adwokatuje itp.). Od ukończenia któregokolwiek wydziału do szczytu profesora droga bardzo długa żmudnej i wytrwałej pracy, wymagającej przedewszystkiem zdolności i twórczości. Naturalnie, że kto w szkole średniej wykaże taką pracę i naukowe zdobycze, ten ma prawo do tego tytułu. W każdym razie warunkiem jego otrzymania nie powinny być uchwały wieców nauczycielskich, lecz twórcza naukowa praca. Jakby to

wyglądało, gdyby 22 letni młodzian po opuszczeniu jednego z wydziałów stawał na jednym poziomie z najwyższemi naukowemi powagami świata? Czy stanowisko takie naprawdę można nazwać szacunkiem dla nauki? Czy nie jest to przypisywane nam pojmowanie „ideału równości, polegającego jednak nie na podciąganiu i wznoszeniu się samemu do góry", ale na ściąganiu prawdziwej nauki do poziomu ambicji nauczycieli szkół średnich? Czy nie przywodzi to na pamięć owej świeczki z bajki, która blisko pochodni stawiona wynosiła się harda cudzym blaskiem, choć „zna każdy, co pochodnia; zna każdy co świeczka". Jeśli więc tytuł profesora ma oznaczać zawód nauczycielski do szkół średnich, powinno się koniecznie znaleźć odpowiedni tytuł dla ludzi nauki. Łakomy to bowiem tytuł tylko ze względu na bogatą w sobie treść. Ująć mu tej treści, a przestanie być celem zabiegów, podobnie jak nazwa bakalarz, oznaczająca niegdyś stopień uniwersytecki, stała się określeniem, którem napewno nauczyciele szkół średnich uczuliby się dotknięci; za to tym uniwersyteckim tytułem darzy się dziś pogardliwie nauczyciela szkół powszechnych, choć w pragmatyce mu go nie zastrzeżono, ani wieców o niego nie urządzał.

Kończymy. Poczuwaliśmy się do obowiązku wystąpienia w własnej obronie, choć — przyznajemy się — czynimy to nie bez przykrego uczucia. Nasze stosunki sąsiedzkie na terenie województwa poznańskiego nie wyraziły się coprawda żadnem czynnem zbliżeniem Związku P. N. S. P. i T. N. S. W., lecz zatargów nie było. Ten obojętny stosunek mógł pozostać nadal. Zaczepieni reagujemy. Jeśli Okręgowi Poznańsk. T. N. S. W. sprawia satysfakcję pogarda nauczycelstwa szkół powszechnych, to cieszymy się, że jesteśmy powodem tak łatwej radości, zupełnie nam nieszkodliwej. Współpraca z ludźmi jest jednem z naszych głównych zadań i wyiągnętą do nas rękę o współpracę dla dobrych celów przyjmiemy z szacunkiem od każdego. Lecz cofanie rąk przed nami w obawie upokorzenia się nie przejmie nas rozpaczą. Rozmaite bożyszcza ziemskie nie podawały nam rąk, kiedy byliśmy jeszcze słabi, a mimo to urośliśmy w siłę i znamy dziś swoją wartość. To poczucie własnej wartości osiągnęliśmy nie lekceważeniem ludzi, lecz solidarnością i twardą pracą, której rezultaty widome są na wszystkich obszarach życia polskiego. Pracę tę kontynuować będziemy. Co więcej, w pracy tej pójdziemy zgodnie ramię przy ramieniu z ludźmi także o wyższych studjach, których mamy w naszej organizacji, i którzy nie czują się u nas upokorzeni. Współpracujemy już ze Związkiem Zawodowym Nauczycieli Szkół Średnich, bez upokorzenia dla nich. Wierzymy, że nadejdzie czas wspólnego działania i z T. N. S. W. mimo owego votum seperatum. Czas jest twórcą wielkich idei i czynów, ale i litościwym grabarzem wielkich małości.

Myśli.

„Człowiek, który panuje nad soba, jest wyższy od tych, którzy fortunę posiadają."

„Mówiąc, myśl o tem, co ci zarzucić mogę."

(Napisał 3500 lat przed Chr. Ptah-hotep syn królewski z V dynastji w Egipcie.)

Zbieranie składek w szkole.

Utarło się w ostatnim czasie, że rozmaite towarzystwa i związki zwracają się do szkól, aby urządzano w nich składki na ich cele. Mimo to, że wyszło rozporządzenie o ograniczeniu składek w szkole do minimum, nie znalazło ono zastosowania w praktyce. Niema prawie miesiąca, w którymby się od dziecka nie żądało kilku groszy na cele różnych towarzystw, przytem dość często zbiera się na rozmaite cele lokalne, a także organizacyjne, związane z życiem samej szkoły (harcerstwo, abonowanie pisemka, kupno rozmaitych przyrządów np. obecnie bardzo popularnego radja itp.). Nawet na nabożeństwach szkolnych dziecko jest moralnie zmuszone położyć grosik na tacy kolektora. Mnóstwo tych składek stało się bolączką naszych czasów, wywołując bardzo często sarkanie ze strony społeczeństwa. Czy składki te, urządzane w szkole, spełniają swój cel wychowawczy? Wartoby się nad tem zastanowić.

Uważam, że są one dla dziecka demoralizujące. Chciałoby dać jak najwięcej, bo ulega słowom swego nauczyciela o potrzebie tychże i pojmuje wzniosłe cele danych organizacyj. Ale przecież dziecko nie dysponuje żadnym majątkiem, żeby mogło coś ofiarować, zwraca się więc do rodziców i tu najczęściej spotyka się z odmową. Rodzice dzieci szkół powszechnych nieraz ciężko walczą o byt, dla nich kupno zeszytów i książek jest już dużym wysiłkiem; odmawiają sobie niejednej rzeczy, aby swym pociechom dać ciężko zapracowany grosz na książkę lub zeszyt. Kiedy dziecko prosi o pieniądz na składkę dobroczynną, często zostaje ofuknięte, a nawet spotyka się ze złośliwemi uwagami pod adresem nauczycieli. Jak w takich warunkach rozumieć współpracę nauczyciela z domem rodzicielskim! Dziecko przychodzi do szkoły zawstydzone, że nic ofiarować nie może, czuje się upokorzone, że Józio, syn fabrykanta, przyniósł aż 5 zł., podczas kiedy ono nie ma ani grosza. Tamten znowu pyszni się swą wspaniałomyślnością. Czyż to jego zasługa, że posiada bogatych rodziców? Zdarza się, że w takich okolicznościach dziecko ucieka się nawet do kradzieży, wyjmuje matce z torebki garść bilonu, bo nie chce odczuwać swego upokorzenia.

Nauczyciel sam znajduje się często w przykrem położeniu, gdy po dość długim wstępie prosi dzieci o kupno nalepek. Wie, że nie rozsprzeda wszystkich, więc często sam płaci za nie ze swej skromnej pensyjki.

Nie przemawiam za zupełnem wykluczeniem składek, bo rozumiem, iż w miarę stosowane działają wychowawczo, przyuczając do ofiarności. Ale tylko wtenczas spełnią ten cel, kiedy grosz ofiarowany przez dziecko będzie niewyżebrany od rodziców, lecz własną oszczędnością, kiedy dziecko odmówi sobie cukierka lub innej przyjemności, aby złożyć tę ofiarę. Uważam, że należałoby zatrzymać zbieranie składek w te dni, które mają już pewną tradycję, a więc Dar Narodowy na cele T. C. L. w dniu 3 maja i składka na inwalidów w dniu 27 grudnia, a wszelkie inne odrzuciłbym.

Zamiast tych licznych składek, których owocu dziecko nie widzi, lepiej byłoby zebrane pieniądze zużyć dla dobra klasy i obracać je na takie cele,

jak przyozdobienie lokalu, urządzenie wycieczki, abonowanie pisemka („Płomyk“), założenie kooperatywy, samopomocy, harcerstwa itp. W ten sposób wychowamy sobie obywateli. Te drobne datki, złożone z własnych funduszów, będą ich podatkiem dla dobra gminy. Przekonają się o pożyteczności tych składek i może później w życiu nie będą tak sarkali, jak obecni podatnicy.

Możeby się Szanowni Koledzy zastanowili nad tą kwestją i wypowiedzieli na łamach „Naszego Głosu“, a towarzystwa tem zainteresowane może w przyszłości zmienią swą taktykę.

Ludwik Bandura (Bydgoszcz).

Uchwały Zarządu Głównego Z. P. N. S, P,

W dniach 27 i 28 marca br. odbył się w Warszawie Zjazd członków Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Przedmiotem narad były sprawy związane z redukcją budżetu Ministerstwa W. R. i O. P. i z systematycznem obniżaniem dotychczasowego stanu szkolnictwa i oświaty w Polsce. Zarząd Główny po dwudniowych obradach powziął cały szereg uchwał dotyczących ratowania szkolnictwa i oświaty za pomocą wpływania na Sejm, Rząd i opinję publiczną i przedstawiania fatalnych skutków dla państwa i narodu, które pociągnie za sobą takie niszczenie podstaw i możności rozwoju gospodarczego i kulturalnego wszystkich warstw społecznych. W szczególności w rezolucjach Zarząd Główny przeciwstawił się zamiarom Ministra W. R. i O. P., zmierzającym pod pozorem oszczędności do udaremnienia realizacji idei szkoły jednolitej, do nieproporcjonalnie wielkiego obniżenia budżetu Ministerstwa W. R. i O. P. w stosunku do innych Ministerstw, do zamykania szkół powszechnych, redukowania liczby etatów i pogarszania warunków nauczania przez powiększanie liczby dzieci w poszczególnych klasach do 80, mimo, że dotychczasowe warunki powodowały i powodują degenarację młodzieży i szerzą w zastraszający sposób gruźlicę wśród nauczycielstwa, do obniżania wreszcie poziomu szkół przez zniesienie zastępstw chorych nauczycieli i powierzanie kierownikom siedmioklasowych szkół obowiązku prowadzenia oddziałów. Zarząd wypowiedział się protestem przeciwko znoszeniu kursów państwowych i zwijaniu jedynego Instytutu Nauczycielskiego i zwinięciu Instytutu Pedagogicznego. Również domaga się Zarząd Główny zasadniczej reformy z zakresu działania poszczególnych działów administracji szkolnej i zapowiada energiczną walkę przeciwko zakusom podporządkowania szkolnictwa władzom polityczno - administracyjnym. Zarząd Główny wypowiedział się również w sprawie budowy szkół i organizacji samorządów szkolnych oraz ich stosunku do samorządów terytorjalnych. Nadto nakreślił wytyczne drogi Wydziałowi Wykonawczemu Związku, zmierzające do obrony postulatów szkolnictwa i nauczycielstwa. W szczególności polecił wezwać nauczycielstwo do akcji o udaremnienie zamiarów, zmierzających do wprowadzenia pasów drożyźnianych, zmiany ustawy, któraby usuwała wskaźnik drożyźniany, jedyny środek obronny przed wzrastającą drożyzną, lub obniżała dotychczasową pozycję społecz-

ną nauczyciela w stosunku do innych funkcjonarjuszów państwowych, których postulaty uchwalił Zarząd Główny solidarnie poprzeć.

W tym celu upoważnił Wydział Wykonawczy Związku do użycia najostrzejszych środków i odparca zamachu przygotowanego przez wrogów szkolnictwa i demokracji w Polsce oraz przez nieodpowiedzialnych twórców fermentu wśród szerokich mas ludowych, fermentu wytwarzanego z ciosów wymierzanych szkole i nauczycielstwu rozsianemu na obszarze całej Rzeczypospolitej Polskiej.

KSIĄŻKI NADESŁANE.

Dżenana. Podstawy zdrowia i zadowolenia z życia. Podręcznik hygjeny, obejmujący wszystkie przejawy życia kobiety, konieczny dla dorastających panien. Nakł. Spółki Pedagogicznej. Poznań 1925.

Zygmunt Odrowąż. „Trzeci Maja". Przemówienia, deklamacje, pieśni, inscenizacje. Spółka Pedagogiczna. Poznań 1926.

Konstanty Wojciechowski. „Dzieje literatury polskiej". Cena zł. 8. Książnica - Atlas. Lwów - Warszawa 1926.

KONKURS.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego ogłasza konkurs na następujące posady:

1. Kierownika 7-klasowej szkoły powszechnej katolickiej w Kościanie od zaraz.
2. Kierownika 7-klasowej szkoły powszechnej żeńskiej w Rawiczu od 1 kwietnia 1926 r.
3. Kierownika 7-klasowej szkoły powszechnej w Strzałkowie pow wrzesiński od zaraz.
4. Kierownika 4-klasowej szkoły powszechnej w Sobótce pow. pleszewski od 1 lipca 1926 r.
5. Kierownika 2-klasowej szkoły powszechnej w Nacławiu pow. kościański od zaraz.
6. Kierownika 2-klasowej szkoły powszechnej w Trzciny pow. kępiński od 1 kwietnia 1926 r.
7. Kierownika 2-klasowej szkoły powszechnej w Wojciechowie pow. jarociński.
8. Kierownika 2-klasowej szkoły powszechnej w Konarzewie pow. krotoszyński.
9. Samoistnego nauczyciela szkoły powszechnej w Osuszy pow. krotoszyński.

Podania należy wnieść do Kuratorjum w drodze służbowej.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6; **Administracja:** Poznań, ul. Matejki 19.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł; numer pojed. 50 gr.
Ogłoszenia: 1/1 str. 60 zł, 1/2 str. 30 zł, 1/4 str. 15 zł.

Pojedyncze zeszyty do nabycia w księgarni „Spółki Pedagogicznej" w Poznaniu, ul. Podgórna 7.

Redaktor odpowiedzialny: Zych Franciszek.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.